

La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire

Lizanne Lafontaine

Volume 8, Number 1, 2005

Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018160ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018160ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 95–109.
<https://doi.org/10.7202/1018160ar>

Article abstract

Instructional methods for oral-French language arts have a very low profile in the pre-service education of secondary teachers of French. Two recent qualitative studies with secondary teachers of mother-tongue French language arts reveal that these teachers did not receive university training in instructional methods for oral language arts and recommend it for future teachers. Based on these findings, the article proposes avenues of development of instructional methods in oral language arts in the pre-service education of secondary teachers of mother-tongue French language arts.



La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire

Lizanne Lafontaine

Université du Québec en Outaouais

Résumé : La didactique de l'oral occupe très peu de place en formation initiale des enseignants de français au secondaire. Selon deux recherches qualitatives récentes en didactique de l'oral que nous avons effectuées auprès d'enseignants de français langue d'enseignement au secondaire, ces maîtres n'ont pas reçu de formation universitaire en didactique de l'oral et exigent que les futurs enseignants reçoivent une telle formation. Ces observations et constats nous ont amenée à proposer des pistes didactiques relatives à l'oral à développer en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire.

Abstract – Instructional methods for oral-French language arts have a very low profile in the pre-service education of secondary teachers of French. Two recent qualitative studies with secondary teachers of mother-tongue French language arts reveal that these teachers did not receive university training in instructional methods for oral language arts and recommend it for future teachers. Based on these findings, the article proposes avenues of development of instructional methods in oral language arts in the pre-service education of secondary teachers of mother-tongue French language arts.

Introduction

Au Québec et dans la Francophonie, l'oral fait partie intégrante de l'enseignement du français. L'enseignement de l'oral sous différents aspects suscite toujours des préoccupations pédagogiques et linguistiques chez les chercheurs et chez les enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. En effet, les enseignants pratiquent plusieurs activités d'oral en classe. Certains manuels scolaires proposent aussi différentes activités. Les programmes d'enseignement du français langue d'enseignement au secondaire du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (Gouvernement du Québec, 1995, 2003) suggèrent également des activités d'oral, notamment la discussion, les exposés explicatif et critique ainsi que le débat, pratiques permettant aux élèves de réfléchir sur la langue et de former leur pensée critique.

Toutefois, malgré le matériel et les ressources pédagogiques qui sont mis à leur disposition, les enseignants de français langue d'enseignement au secondaire ressentent un inconfort devant l'enseignement de l'oral (Bain, 1991, p. 95 ; Perrenoud, 1991, p. 15 ; Lafontaine, 2001, p. 5 ; Lafontaine, 2003). De plus, les pratiques intuitives des enseignants, leur difficulté à évaluer l'oral et d'en cerner les contenus d'apprentissage sont autant d'éléments contribuant à ce malaise (Lafontaine, 2001, p. 6 ; Lafontaine, 2003). Ces constats nous amènent à nous poser la question suivante : quelles pistes didactiques la formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire devrait-elle privilégier ?

Le but de cet article est le suivant : proposer des pistes didactiques en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire en considérant, d'une part, le contexte de deux recherches qualitatives récentes que nous avons menées en didactique de l'oral (Lafontaine, 2001 ; Lafontaine, 2003) et, d'autre part, en nous référant à un cadre théorique. Pour y arriver, nous nous pencherons d'abord sur la nécessité de préparer les futurs enseignants à enseigner l'oral en classe de français langue d'enseignement. Ces précisions importantes nous amèneront ensuite à définir la didactique de l'oral, à étudier l'évolution de l'enseignement de l'oral à travers les différents programmes d'études du MÉQ et à suggérer des pistes didactiques.

1. Contexte des recherches et formation des enseignants

Nous avons réalisé deux recherches qualitatives en didactique de l'oral autour desquelles se concentre notre réflexion. Afin de bien expliquer notre propos, nous présentons brièvement les objectifs de recherche de ces deux études, qui nous ont permis de proposer les pistes didactiques explicitées ultérieurement. Le premier objectif était d'élaborer un modèle didactique de la production orale en classe de français langue d'enseignement (Lafontaine, 2001), et le deuxième, d'identifier les pratiques évaluatives chez certains enseignants de français langue d'enseignement au secondaire en Outaouais (Lafontaine, 2003). Il est important de dire que dans le cadre de ces deux études, nous avons exploré le pôle de la formation universitaire et continue, ce qui nous a amenée à réfléchir à la place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire.

Nous avons donc réalisé des entrevues semi-dirigées auprès de 17 enseignants de français langue d'enseignement. Nous leur avons demandé, au sujet de ce pôle, quelle était leur formation universitaire en didactique de l'oral et comment ils assuraient leur formation continue dans

ce domaine. À la lumière de certaines données sociologiques des sujets, nous avons constaté, comme il est démontré dans le tableau 1, que 15 enseignants n'avaient reçu aucune formation universitaire en didactique de l'oral. Un enseignant avait suivi un cours universitaire dans lequel la langue orale était travaillée, non d'un point de vue didactique, mais plutôt d'un point de vue normatif (la langue en tant qu'outil de communication). L'autre sujet avait reçu une formation universitaire en didactique de l'oral – approche communicative – dans ses études en langue seconde exclusivement. De plus, 10 enseignants sur 17 ont affirmé assurer leur formation continue en participant à des conférences ou à des ateliers qui se déroulent dans leur milieu de travail, en participant au congrès annuel de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) et en lisant des articles tirés de revues professionnelles telles que *Vie pédagogique* et *Québec français*, qui traitent peu, malgré tout, de la didactique de l'oral. Ces enseignants ne suivaient donc pas de cours universitaire en didactique de l'oral en formation continue. Les sept autres enseignants ne suivaient pas de formation continue. Ils enseignaient l'oral de manière intuitive. Ils s'inspiraient des manuels didactiques, travaillaient en équipe pour concevoir non pas des séquences d'enseignement, mais des grilles d'évaluation (grilles souvent adaptées à partir d'instruments fournis par le MÉQ, par les conseillers pédagogiques ou par les manuels didactiques).

Tableau 1
Données sociologiques des sujets

Sujets	Formation générale	Formation continue	Formation universitaire en didactique de l'oral	Années d'expérience	Clientèle
E1A	Baccalauréat en psychologie, mineure en français, certificat en éducation	Congrès annuel de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), ateliers et conférenciers en milieu de travail	Oui, un seul cours normatif qui traitait de la langue comme outil de communication	12	Régulier (CP) Cheminement particulier Sport-études
E1B	Brevet A, bac. en pédagogie	Autodidacte	Non	32 (12 en français)	Pédagogie adaptée Régulier
E1C	Bac. ès arts : majeure en traduction, mineure en études sud-est asiatiques, certificat en éducation	Autodidacte	Non	11	Sport-études
E1D	Brevet A, bac. en éducation, certificats en animation, en droit et en interculturel	Conférences et congrès annuel de l'AQPF	Non	27	Régulier CP
E1E	Bac. en enseignement du français au secondaire	Non	Non	10	Décrocheurs Doubleurs Classes ressources Régulier Volet international
E2A	Brevet A, bac. en sciences et lettres françaises, certificat en informatique, maîtrise en éducation	Congrès annuel de l'AQPF, revues professionnelles, collaboration à des recherches	Non	30 (17 en français)	Primaire Régulier
E2B	Bac. en enseignement du français au secondaire	Non	Non	12	Régulier CP temporaire (CPT)
E2-3A	Bac. en français : majeure en français et mineure en pédagogie	Non	Non	15	Immersion française Régulier Sport-études

Tableau 1
Données sociologiques des sujets (suite)

Sujets	Formation générale	Formation continue	Formation universitaire en didactique de l'oral	Années d'expérience	Clientèle
E3A	Bac. en éducation, maîtrise en économie internationale	Autodidacte	Non	21 (10 en français)	Régulier Enrichi
E3B	Bac. en littérature française, certificats en enseignement du français au secondaire et en théologie	Non	Non	7	Doubleurs Régulier
E4A	Brevet A, bac. en psychologie, maîtrise en psychologie, certificat en adaptation scolaire et sociale, divers cours de littérature	Autodidacte, cours de théâtre	Non	15	Primaire Adaptation scolaire Régulier Volet international
E4B	Bac. en enseignement du français langue seconde et en lettres françaises, maîtrise en éducation, certificat en animation vie étudiante au primaire, divers cours en pédagogie et en orthopédagogie	Non	Oui, approche communicative en langue seconde	8	Primaire Voie technologique Régulier Volet international
E5A	Brevet A, bac. en études françaises, maîtrise en sociologie, histoire et littérature québécoise	Congrès annuel de l'AQPF, revues professionnelles	Non	25	Régulier
E5B	Brevet A, bac. en éducation : mineure en français et majeure en histoire, certificat en animation vie étudiante	Non	Non	31	Régulier
E5C	Brevet A, divers cours en informatique, en français et en animation	Autodidacte	Non	30	Régulier
E5D	Bac. en enseignement du français, maîtrise en éducation	Conférences, ateliers et congrès annuel de l'AQPF, revues professionnelles	Non	4	Régulier CPT
E5E	Bac. en littérature française, maîtrise en littérature française, certificat en éducation	Autodidacte	Non	19	CPT Régulier Journalisme

Ces données parlent d'elles-mêmes : les enseignants de français interrogés connaissent peu la didactique de l'oral et tentent, par la formation continue autre qu'universitaire, de se mettre à jour et de trouver des stratégies didactiques en oral. Nous pouvons constater le lien étroit entre ces faits et notre question de recherche.

Ces constats mettent donc en perspective l'importance d'assurer une formation universitaire en didactique de l'oral. Dans le même ordre d'idées, il nous est apparu pertinent et intéressant de faire certains liens entre la formation, l'expérience des sujets, leur clientèle et l'enseignement de l'oral. Dans le tableau 1, nous pouvons également voir que les enseignants ayant participé à nos deux études ont une formation variée et que huit d'entre eux possèdent un diplôme d'études supérieures (maîtrise). Nous avons également constaté que les enseignants ont en moyenne 17,6 ans d'expérience en enseignement du français langue d'enseignement, ce qui démontre leur connaissance des divers programmes d'études et des courants pédagogiques qu'ils ont dû mettre en pratique au fil des ans. De plus, nous avons observé qu'ils ont enseigné à une clientèle diversifiée ainsi qu'à tous les degrés du secondaire. Nous pouvons donc en déduire qu'ils ont mis en pratique des activités d'oral avec toutes ces populations et degrés d'enseignement, malgré le fait de n'avoir reçu aucune formation universitaire en didactique de l'oral.

Cela est certes vrai. Cependant, tous les enseignants nous ont assuré que leur manque de formation en didactique de l'oral les insécurisait, car ils n'arrivent pas à comprendre comment enseigner l'oral, quels sont ses fondements et quelle est la progression de son apprentissage. Ils en sentaient l'importance puisque les élèves s'expriment davantage à l'oral qu'à l'écrit. En outre, ils étaient très conscients que c'est à l'enseignant que revient la tâche d'organiser les échanges entre élèves et de s'assurer de la qualité des situations fonctionnelles de la communication telles que les exposés oraux formels, les jeux de rôles, les débats, les discussions et l'oral spontané. L'enseignant devient ainsi à la fois animateur, linguiste et pédagogue. Toutefois, comme les élèves s'expriment fréquemment dans un langage spontané, trop souvent pauvre et confus, il devient plus difficile pour l'enseignant de savoir comment structurer et améliorer cet enseignement, surtout si aucune formation universitaire n'a été reçue à ce sujet. Comme ces enseignants ne savent pas comment enseigner l'oral, ils continuent à se réfugier dans des pratiques intuitives et ont plutôt tendance à le considérer comme un simple moyen d'enseignement au service des autres volets de l'enseignement du français, par exemple en donnant aux élèves des consignes et des explications sur les éléments prosodiques et le non-verbal, et ce, avant même de leur présenter le projet de communication.

L'absence d'une politique de formation continue pour les enseignants peut indiquer que l'oral ne relève pas d'un enseignement fondé sur des connaissances, mais plutôt d'un enseignement intuitif et principalement basé sur l'activité encore la plus répandue : l'exposé (Lafontaine, 2001, p. 143). Au Québec, les programmes de formation des maîtres sont en constante évolution; cependant, les cours de didactique de l'oral s'avèrent encore peu nombreux¹. Les enseignants de français langue d'enseignement au secondaire ayant participé à nos deux recherches ont manifesté la nécessité que les futurs enseignants soient formés à l'enseignement de l'oral. La conjonction de ces éléments conduit les enseignants à une réflexion sur ce qu'est la didactique de l'oral.

2. Définition de la didactique de l'oral

La didactique générale s'incarne dans des disciplines spécifiques, comme la didactique des langues, en l'occurrence du français et, de façon plus précise ici, de l'oral. La linguistique reste la source première de la didactique des langues, mais il faut considérer ici une linguistique plus élargie qui accepte les discours oraux et écrits, l'énonciation et les variations sociales (Dabène, 1987).

La scolarisation des savoirs présuppose une perception de l'enseignement du français dans laquelle l'objectif est la diffusion de savoirs savants (Halté, 1992, p. 46). La didactique du français est divisée entre des savoirs à connotation culturelle et érudite, et des savoirs savants et pratiques. C'est donc dire que le corps enseignant s'attend, entre autres, à ce que l'enseignement du français développe des savoirs utiles à toutes les disciplines. Ce constat rejoint tout à fait les principes de la réforme actuelle plaçant la communication orale en tant que compétence transversale. Étant donné que le français demeure la langue d'enseignement des autres matières scolaires, il est considéré comme un bien commun extérieur à l'école et joue, à cet égard, les rôles de socialisation et d'intégration dans la société par la culture et la langue.

1 Depuis la réforme des programmes de formation initiale des maîtres de 2000, la didactique de l'oral est encore peu enseignée. Dans la plupart des programmes, un seul cours de didactique de l'oral est offert.

La didactique de l'oral est d'abord et avant tout ouverte à tous les registres de langue, registres qui sont travaillés dans la classe de français langue d'enseignement à travers les activités d'oral pratiquées par les enseignants (Gouvernement du Québec, 1980a, b, c ; 1995, 2003 ; Simard, 1997, p. 10). La didactique de l'oral est différente de la didactique de l'écrit, de la grammaire ou de la lecture, car elle s'intéresse à la fois au langage spontané de l'élève et au langage soutenu de celui-ci. Il s'ensuit que l'enseignement de l'oral n'a de sens et d'efficacité que s'il est naturellement incorporé dans le milieu de vie et de communication qu'est la classe, s'il est centré sur l'élève et lui offre les connaissances et compétences nécessaires à la compréhension et à l'application d'un oral organisé. Pour les 17 enseignants questionnés dans nos recherches, enseigner l'oral signifie, entre autres, faire prendre conscience à l'élève des différents registres de langue et de leur utilité dans la vie quotidienne (Lafontaine, 2001, p. 204 ; Lafontaine, 2003). De plus, les situations de communication présentées à la classe doivent être signifiantes et susciter un désir d'apprentissage chez les élèves. De cette façon, la communication orale engagera profondément l'apprenant et favorisera les circonstances d'interaction. Les élèves doivent sentir la pertinence du sens et des avantages des différents registres de langue. En bref, la didactique de l'oral doit adopter une démarche pédagogique réaliste respectant les besoins et les aptitudes de chacun et s'orientant vers des objectifs sélectionnés à partir de besoins constatés par l'enseignant lors de productions orales réalisées en classe (Doutreloux, 1985, p. 34 ; Wirthner, 1991, p. 201).

Appliquer une didactique de l'oral en classe, « c'est accepter l'oral dans toutes ses variétés [...], de l'écouter et de le travailler pour en objectiver les traits spécifiques » (Le Cunff et Romian, 1991, p. 178). La didactique de l'oral veut permettre à l'élève de prendre le langage qu'il possède déjà et de l'enrichir en tenant compte des différentes situations de communication. Roulet (1991, p. 42) ainsi que Ostiguy et Gagné (1992, p. 45) proposent une analyse du langage qui pousserait l'élève à réfléchir sur sa langue afin de développer un esprit critique et un français plus soutenu dans des situations formelles de communication, telles qu'un exposé oral formel. Perrenoud (1991, p. 19) ainsi que Dolz et Schneuwly (1998, p. 67) abondent dans le même sens, mais ajoutent que l'école, dans une didactique de l'oral, doit favoriser des situations de communication réelles et formatrices auprès de l'élève et qu'elle doit donc être interactive et active dans l'ensemble des disciplines, ce qui rejoint les objectifs d'apprentissage fixés par le MÉQ (Gouvernement du Québec, 1995, 2003).

2.1 Évolution de l'enseignement de l'oral dans quelques programmes d'études

Au fil des ans, des programmes se sont succédé pour améliorer et pour perfectionner l'enseignement de la langue. Ces programmes ont connu et connaissent encore aujourd'hui une évolution puisqu'ils fixent constamment des objectifs, des contenus d'apprentissage en oral ou des compétences, suivant les « modes » pédagogiques. Il est très important qu'en formation initiale, les futurs enseignants connaissent et comprennent l'impact de ces programmes sur la préparation de leurs cours et, surtout, sur la progression des apprentissages de leurs élèves². Cela est encore plus vrai en ce qui concerne la compétence à communiquer oralement, car, nous le rappelons, malgré la mise en place et l'application de tous ces programmes, un constat surgit : souvent, les enseignants ne savent pas comment enseigner l'oral. Nous rappelons également le

2 Lors de l'écriture de cet article, le programme d'études de français du secondaire du MÉQ de 2003 n'était pas encore disponible. Il ne sera donc pas commenté dans cette section.

dilemme auquel les enseignants de français langue d'enseignement sont confrontés : il y a très peu d'indications sur les critères de progression des apprentissages oraux dans les programmes d'études. En effet, il n'est pas possible de trouver, dans le programme du MÉQ actuellement en vigueur (Gouvernement du Québec, 1995, 2003), de renseignements précis à cet égard, ni de stratégies ou de façons d'enseigner l'oral :

Le programme d'études de français du secondaire est un programme d'apprentissage dans lequel ne sont prescrites ni méthodes ni stratégies d'enseignement. Il incombe à l'enseignant ou à l'enseignante de planifier et de donner l'enseignement en choisissant les méthodes et les stratégies d'enseignement qui conviennent le mieux à ses groupes d'élèves. (p. 2)

Ce programme (*Ibid.*) insiste également sur l'importance des pratiques nombreuses et variées ainsi que sur le regroupement et l'intégration de l'apprentissage. Ce constat du MÉQ signifie que les pratiques de lecture, d'écriture et d'oral peuvent être reliées et peuvent partager les mêmes objectifs d'apprentissage :

L'intégration de toutes les activités de compréhension écrite et orale aux activités de production orale fait en sorte que le travail de compréhension est préalable à la production. Au cours de pratiques de production telles que des discussions, des exposés, des débats, l'élève met à profit ses habiletés à comprendre et à s'exprimer. Ainsi, l'approfondissement des apprentissages s'en trouve assuré et l'observation de la compétence de l'élève à s'exprimer oralement prend toute son importance. (p. 93)

Il est aussi intéressant d'observer l'évolution dans les objectifs généraux eux-mêmes, depuis le programme-cadre du MÉQ de 1969, pour en comprendre l'impact en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. L'objectif général de ce programme-cadre était de faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée. Cet objectif ne guidait pas les enseignants vers des activités d'oral concrètes. De plus, dans ce même programme, on pouvait constater que la maîtrise de la langue orale se limitait à posséder une bonne prononciation, une intonation adéquate et à employer un débit approprié. En effet, le programme-cadre suggérait aux enseignants de former les élèves à avoir une élocution claire, juste et harmonieuse, compte tenu du sens, de la forme et de l'expressivité de la communication. En fait, l'enseignement de l'oral était restreint aux éléments prosodiques : « On perfectionne son élocution par le souci constant de bien se faire comprendre. » (Gouvernement du Québec, 1969, p. 14) Il était également possible de faire ce constat à la lecture des objectifs terminaux du programme-cadre :

- Habituer l'élève à prononcer clairement les voyelles et les consonnes ;
- Habituer l'élève à utiliser l'intonation à bon escient ;
- Habituer l'élève à tenir compte des phénomènes de liaison, d'élision et d'assimilation. (*Ibid.*)

Ce programme-cadre laissait les enseignants libres d'élaborer eux-mêmes leurs propres plans d'études selon les besoins de leurs élèves. Il n'imposait pas d'activité d'oral.

En 1980, le MÉQ propose un autre programme d'études dans lequel il insiste sur les discours propres à répondre aux principaux besoins de communication des élèves. Ce programme imposait aux enseignants de réaliser des activités d'oral en classe de français. En fait, ces discours oraux se résumaient à l'exposé oral, et ce, à tous les niveaux d'enseignement secondaire. Une fois, l'objectif du programme du MÉQ (Gouvernement du Québec, 1980a, b, c) demeurait vague.

L'objectif général du programme du MÉQ actuellement encore en vigueur pour le 2^e cycle du secondaire (Gouvernement du Québec, 1995) apporte cependant certaines précisions quant aux genres à étudier. Ce programme propose trois activités différentes (la discussion, les exposés explicatif et critique, le débat) par lesquelles les élèves acquerront graduellement des habiletés quant aux nombreuses façons d'argumenter. Nous pouvons observer une progression de l'enseignement de l'oral. De plus, les pratiques de lecture, d'écriture et d'oral sont intégrées les unes aux autres afin de former des projets d'apprentissage concrets aux yeux des élèves. Le programme du MÉQ de 1995 revient à certains principes directeurs qui avaient déjà été mis de l'avant dans le programme-cadre de 1969 :

- L'apprentissage de la langue se fait d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue. (Gouvernement du Québec, 1969, p. 6)

L'enseignement de la langue tel que préconisé par les programmes du MÉQ (Gouvernement du Québec, 1969, 1980a, b, c, 1995) propose l'enseignement de l'oral par les genres, tels que définis par plusieurs auteurs dont Schneuwly, de Pietro, Dolz, Dufour, Erard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd (1997) ainsi que Dolz et Schneuwly (1998).

2.2 Enseignement de l'oral par genres

Afin de donner à l'oral sa place comme objet d'enseignement, la Suisse romande a engagé une rénovation de l'enseignement du français dans laquelle l'enseignement de l'oral fonctionne par genres. On entend ici par genres divers types de discours oraux qui relèvent tant des discours écrits courants (tels que des articles d'encyclopédie, des articles de journaux, des textes de vulgarisation scientifique, etc.) que des discours écrits littéraires (tels que des contes, des nouvelles littéraires, des récits, etc.). Ces genres rejoignent les types de discours oraux mis de l'avant dans les trois programmes du MÉQ (Gouvernement du Québec, 1969, 1980a, b et c, 1995) : discours courants et discours littéraires. Les genres sont également des pratiques orales socialisées, pratiques que les élèves peuvent retrouver à la télévision et dans la vie de tous les jours, telles que les débats et les discussions. Lorsque ces genres sont déterminés, on peut alors fixer des objectifs d'enseignement précis. Pour illustrer ces propos, Schneuwly *et al.* (1997) ainsi que Dolz et Schneuwly (1998, p. 67) précisent que l'enseignement de l'oral doit porter d'abord et avant tout sur des formes d'oral bien définies et régulées de l'extérieur, telles que des situations de communication publique. À cette fin, il est suggéré différentes variantes et contextes de diffusion de situations d'oral transmis par la radio, la télévision, les cassettes, les disques ainsi que divers discours sociaux.

Dans le même ordre d'idées, le programme-cadre (Gouvernement du Québec, 1969) proposait l'étude de ces « moyens collectifs de diffusion » et affirmait : « Il est impossible de faire abstraction de ce fait : les moyens de diffusion existent, tout-puissants, et ils exercent de fortes pressions sur la langue et sur la pensée. » (p. 6)

Cette évolution témoigne de choix judicieux et de la progression des apprentissages oraux des élèves et offre ainsi aux formateurs plusieurs pistes didactiques à développer dans des cours universitaires traitant de la didactique de l'oral.

3. Pistes didactiques en formation des maîtres en français langue d'enseignement

À la lumière de la définition de la didactique de l'oral, de l'évolution de l'oral dans les différents programmes d'études québécois et des constats tirés de nos deux recherches, nous suggérons des pistes didactiques tirées de nos recherches et du cadre théorique adopté.

D'abord, les futurs enseignants prennent conscience de leur propre conception de l'enseignement de l'oral en classe de français en étudiant l'oral en tant que médium et objet d'enseignement (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 2001). Ils comprennent, dès lors, l'impact que ces deux statuts ont sur l'élève considéré comme partie intégrante de son apprentissage et du développement de sa compétence à communiquer oralement.

3.1 Première piste : l'oral utilisé comme médium d'enseignement

Il nous est apparu primordial de considérer l'oral utilisé comme médium d'enseignement. L'oral est avant tout un médium d'enseignement, car tous les enseignants parlent en classe et font parler leurs élèves, sans nécessairement leur enseigner comment le faire. L'oral sert bien la lecture, l'écriture et la grammaire. C'est une économie de temps, un moteur d'intérêt et un moyen facile de vérifier la compréhension des élèves. En effet, l'oral est souvent « au service » des autres aspects du français comme la lecture, l'écriture, la grammaire. Il est considéré des trois façons suivantes : principale stratégie au service de l'enseignement des différents volets du français, activités d'oral planifié non enseignées et activités d'oral spontané (Lafontaine, 2001, p. 210).

L'oral est utilisé régulièrement au service de la lecture et de l'écriture, par exemple lorsque les enseignants font faire de la lecture à voix haute aux élèves, de la correction d'exercices divers en grammaire, en compréhension de textes et lorsqu'ils demandent aux élèves de s'exprimer en grand groupe sur un sujet. Il est plus facile d'utiliser l'oral pour aller vers la lecture et l'écriture que de l'enseigner. L'oral peut alors être utilisé au service de l'enseignement des types de textes. Dans cet ordre d'idées, l'oral s'avère une stratégie intéressante pour faire découvrir aux élèves ce qu'est le texte argumentatif, par exemple. L'oral est également utilisé au service de la lecture en tant que stratégie pour vérifier la compréhension d'un roman, pour donner des explications, pour questionner et pour parvenir à structurer la pensée des élèves.

Lorsque les enseignants utilisent l'oral comme médium d'enseignement, ils mettent également en pratique des activités d'oral planifié, c'est-à-dire des activités prévues dans leur planification (Lafontaine, 2001, p. 211). Ces activités d'oral planifié sont surtout l'exposé oral sous toutes ses formes. Et nous rappelons que celles-ci ne sont pas enseignées malgré qu'elles soient régulièrement pratiquées en classe. Ces activités sont souvent modélisées de façon partielle par les enseignants. En effet, ils réalisent un exposé oral devant les élèves, mais seulement pour illustrer ce qu'ils veulent ou qu'ils ne désirent pas voir dans la production finale. De plus, les enseignants ne font que donner des explications et des consignes sur le contenu de l'activité (par exemple : « Vous devez faire une introduction, un développement et une conclusion ») et sur les faits de langue exigés (par exemple : « Vous devez utiliser un registre de langue correct et une intonation variée »), mais ces activités d'oral planifié ne sont pas précédées d'une évaluation formative qui permet à l'élève de s'exercer et de développer des compétences. L'évaluation finale et sommative se fait donc sans qu'il y ait eu ni enseignement ni mise en pratique.

Finalement, une dernière situation d'oral doit retenir l'attention des futurs enseignants en tant que médium d'enseignement. Il s'agit de certaines activités d'oral spontané, soit des pratiques dans lesquelles les élèves prennent la parole sans préparation (Lafontaine, 2001, p. 211). Mais tout comme les pratiques d'oral planifié, les activités d'oral spontané ne sont pas enseignées. Les enseignants mettent en pratique ce genre d'activités, qui est très informel : discussion à brûle-pourpoint en grand groupe sur un événement s'étant produit à l'école, questions des élèves, interactions spontanées lors d'interventions disciplinaires, vérifications de la compréhension des élèves au cours d'une activité. Et le registre de langue utilisé dans ces pratiques d'oral spontané est surtout familier. Ce registre de langue est toléré au Québec, car les enseignants en profitent pour enrichir le langage de l'élève, notamment en le faisant réfléchir sur son langage.

Il va sans dire que l'oral considéré comme un médium d'enseignement a un impact sur l'élève. En effet, comme l'oral est principalement utilisé comme stratégie d'enseignement au service des autres volets de l'enseignement du français et que les activités d'oral planifié et spontané s'y rattachant ne sont pas enseignées, il n'y a pas de prise en charge par l'élève de sa propre communication orale. Dans ce contexte d'utilisation, l'élève considère alors l'oral comme une simple note au bulletin et comme une situation angoissante, car l'oral est confiné à une situation d'évaluation. Il importe de rendre cette manière de voir explicite aux yeux des futurs enseignants de français langue d'enseignement, car ils devront évoluer au centre d'un nouveau paradigme, celui de l'enseignement de l'oral comme véritable objet et non seulement comme une évaluation sommative décontextualisée des apprentissages réalisés en classe.

3.2 Deuxième piste : l'oral utilisé comme objet d'enseignement

L'oral doit aussi être considéré comme un objet d'enseignement, au même titre que la lecture et l'écriture (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 49-50 ; Lafontaine, 2001, p. 212). C'est autour de ce paradigme qu'il faut former les futurs enseignants. Ce statut d'oral comme objet d'enseignement oblige les enseignants à élaborer un projet de communication, à se fixer des objectifs d'apprentissage à atteindre et des compétences à faire développer aux élèves.

Dans toute activité d'oral dans laquelle des connaissances sont enseignées et des compétences sont développées, l'intention de communication doit être présentée en premier lieu. Le but du projet de communication doit être explicité aux élèves afin que ceux-ci voient l'intérêt et les apprentissages à faire au sein de celui-ci.

L'intention et la situation de communication sont intimement liées dans une démarche d'enseignement de l'oral. La situation de communication va bien au-delà des sujets présentés aux élèves (Lafontaine, 2001, p. 213). Tout d'abord, la situation de communication tient compte de l'intégration des pratiques de lecture et d'écriture à l'activité d'oral. Par exemple, des textes seront lus afin d'alimenter un débat et un texte argumentatif sera rédigé à partir de ce même débat. De plus, tel que nous l'avons constaté dans notre recherche (*Ibid.*), les thèmes traités dans les activités peuvent être soit signifiants, c'est-à-dire être intéressants pour les élèves et près de leur vécu, ou soit « non signifiants » aux dires des enseignants interrogés, c'est-à-dire des sujets plus culturels (thèmes touchant la culture, la littérature, les arts), et ce, afin d'ouvrir les élèves au monde dans lequel nous vivons. Ces thèmes seront « non signifiants » dans la mesure où ils paraîtront peut-être ennuyeux aux yeux des élèves de prime abord, mais seront rendus signifiants, par exemple par une mise en situation ou par un libre choix dans la catégorie visée.

Finalement, toujours pour susciter la motivation des élèves, il faut prendre en compte leurs intérêts : incarner un personnage, réaliser une émission de télévision, jouer le rôle d'animateur. Les situations d'oral public seront favorisées par des activités d'équipe que les élèves peuvent vivre et observer dans leur vie quotidienne. Un autre aspect de la situation de communication est le destinataire « autre » dans la classe afin d'augmenter l'intérêt des élèves à réaliser la tâche. La prise en compte des intérêts des élèves créera une complicité ainsi qu'un climat d'appartenance entre les participants, ce qui contribuera à diminuer leur stress. Finalement, l'auditoire sera pris en compte dans l'activité d'oral en participant activement aux productions orales : rôles d'auditeur, d'évaluateur, d'observateur, de public.

L'intention et la situation de communication amènent les enseignants à présenter aux élèves des activités d'oral planifié et incorporé à des pratiques de lecture et d'écriture. La démarche retenue est la suivante (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 96 ; Lafontaine, 2001, p. 214) : production initiale, soit une première production à partir des connaissances antérieures des élèves ; état des connaissances afin de dégager les forces et les faiblesses de leur production initiale ; ateliers formatifs en oral dans lesquels les élèves mobilisent leurs compétences orales en effectuant diverses activités d'apprentissage reliées à la production orale ; évaluation sommative préparée par les ateliers formatifs.

Comme nous pouvons le constater, considérer l'oral comme un objet d'enseignement met en œuvre la compétence « s'exercer », qui est proposée dans le programme du MÉQ (Gouvernement du Québec, 1995, p. 97). De plus, cette démarche permet aux élèves de vivre plusieurs évaluations formatives avant de réaliser leur production sommative. Ils sont donc prêts à être évalués, savent qu'ils ont fait des apprentissages oraux importants et que leur activité s'inscrit dans un projet de communication concret. Nous pouvons comprendre que l'impact sur l'élève s'avère beaucoup plus constructif que lorsque l'oral est restreint à jouer le rôle de médium d'enseignement. En effet, cette démarche didactique nous démontre qu'au terme du projet de communication, l'élève arrive à prendre en charge sa propre communication orale. Il sait discerner les prises de parole, connaît le registre de langue à employer selon les situations, sait discuter, débattre. Il communique mieux, il structure sa pensée et est capable de réfléchir sur son langage en vue de l'enrichir. Pour lui, l'oral devient un apprentissage explicite qu'il peut mettre à profit dans les autres matières scolaires et dans sa propre vie afin de devenir un meilleur locuteur. C'est dans cette perspective didactique que l'on doit former les enseignants de français langue d'enseignement.

3.3 Troisième piste : les spécificités de l'oral

Une autre piste didactique à exploiter en formation initiale des enseignants concerne les spécificités de l'oral. En effet, les futurs enseignants de français langue d'enseignement au secondaire doivent reconnaître les spécificités de l'oral afin de les enseigner. Nous en évoquerons plusieurs dans les lignes qui suivent.

3.3.1 L'oral et l'écrit

D'abord, certaines connaissances ne peuvent être acquises qu'en traitant de l'oral de façon précise : repérage et adaptation du registre de langue selon le destinataire, prononciation et formation des énoncés à l'oral. Certains contenus, tels que les éléments prosodiques, l'écoute, la pertinence des questions posées, doivent être enseignés. En outre, il ne faut pas oublier que l'oral possède ses propres règles. Gadet (1989, p. 36) ainsi que de Pietro et Wirthner (1996, p. 29) affirment que la langue est un système unique à deux manifestations : l'oral et l'écrit. Il est très difficile de passer de l'un à l'autre. Gadet (1989, p. 34) ajoute qu'une différence importante entre l'oral et l'écrit est la suivante : ces deux manifestations de la langue ne mettent pas en œuvre les mêmes paramètres lors de leur énonciation. Par exemple, on rencontre des scories à l'oral, c'est-à-dire des éléments parasites, des caractéristiques communes à toutes les productions orales : hésitations, remplissage, répétitions. On ne retrouve pas autant de scories à l'écrit, l'élève pouvant effacer, faire deux ou trois brouillons si ça lui plaît.

3.3.2 Les pauses

Les pauses sont également un élément spécifique de l'oral. Elles facilitent la compréhension en prodiguant du temps pour le traitement de l'information ainsi qu'en permettant de regrouper les unités en constituants. Dans un exposé oral, par exemple, l'élève fait des pauses aux moments qu'il juge opportuns afin de faciliter la compréhension des auditeurs, ce qu'il ne peut pas faire dans un texte écrit, même s'il utilise une ponctuation dans son texte. En effet, la ponctuation utilisée à l'écrit peut être placée au mauvais endroit dans la phrase, brouillant ainsi la compréhension du lecteur, qui doit relire l'énoncé plusieurs fois pour en saisir le sens.

3.3.3 La construction dialogique

La construction dialogique est un autre élément spécifique à l'oral. En effet, la communication orale se réalise souvent dans des circonstances où le locuteur et l'interlocuteur vivent de nombreuses interactions et construisent ensemble le discours et sa cohérence (Dispaux, 1984 ; Plessis-Bélair, 1994, p. 25). La rétroaction est alors directe et immédiate, et les réajustements discursifs se font lors de ces échanges oraux. Cependant, ce ne sont pas toutes les activités d'oral qui favorisent les interactions. Les activités plutôt individuelles, comme l'exposé et les pratiques dans lesquelles les échanges oraux ne sont pas authentiques ainsi que les pièces de théâtre, promeuvent plutôt une interaction implicite entre le locuteur et « l'auditeur », alors que des activités d'équipes, comme le débat et la discussion, favorisent davantage une réelle construction dialogique.

3.3.4 L'engagement

Ces activités rendent compte d'une autre spécificité de l'oral : l'engagement. Dans les échanges conversationnels, l'accent serait mis sur l'engagement des participants les uns par rapport aux autres plutôt qu'essentiellement sur le contenu (Plessis-Bélair, 1994, p. 26). Selon Chafe (1985), trois types d'engagement seraient présents dans les échanges oraux, à savoir l'engagement du locuteur avec lui-même, l'engagement du locuteur et de l'interlocuteur, et l'engagement du locuteur

avec le thème. Nous pouvons comprendre que selon l'activité réalisée par l'élève, son engagement diffère. Par exemple, lorsque l'élève produit un exposé oral individuel, il est engagé envers lui-même, car il fait référence à ses propres processus mentaux et à ses propres connaissances pour réaliser son discours. Cependant, lorsqu'il participe à une discussion ou à un débat, en plus d'être engagé envers lui-même, il se trouve engagé envers l'interlocuteur, puisqu'il y a interaction avec les membres de son équipe et même avec l'auditoire, tout comme le propose le concept de construction dialogique. L'interaction directe ou indirecte avec l'auditeur et l'auditoire entraîne donc l'engagement, ce que nous ne retrouvons pas de la même façon à l'écrit.

3.3.5 L'oral réflexif

L'oral réflexif est un élément nouveau à considérer en didactique de l'oral et est directement lié à la construction dialogique et à l'engagement. Selon Caillier (2002), le locuteur s'approprie les discours des pairs et de l'enseignant qui transcendent les siens. Comme les futurs enseignants sont des locuteurs experts, ils ont de la facilité à considérer le discours, les attitudes et les savoirs de l'autre pour enrichir et produire leur propre discours. Ils sont plus aptes à écouter, à respecter la parole de l'autre que les élèves qu'ils recevront dans leurs classes. En ce sens, ils démontrent des compétences sociales nécessaires à la bonne conduite d'une prise de parole, qui sont aussi appelées «socialité cognitive» par Caillier (2002). En outre, la construction dialogique et l'engagement dans la discussion sont tributaires d'une pensée réflexive. Le fait de discuter de façon préparée en ayant utilisé des outils d'accompagnement et de réflexion permet aux élèves de «développer des outils de pensée, de s'exercer au pouvoir de la parole dans la confrontation à celle des autres et de mettre en place des attitudes intellectuelles» (Caillier, 2002, p. 58). Nous pouvons aussi constater que cet engagement du locuteur fait partie de sa construction identitaire. Effectivement, «Parler, c'est projeter une image de soi. C'est donc prendre le risque de se constituer en personne, d'où la mise en danger que constitue toute prise de parole.» (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 12)

Conclusion

En somme, les propos des chercheurs et les résultats de nos deux recherches qualitatives nous incitent à revendiquer une plus grande place pour la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. Les enseignants actuellement en poste ayant participé à nos études réclament cette formation pour la relève enseignante. Il s'avère fondamental de former les futurs maîtres à une didactique de l'oral renouvelée qui considère l'oral comme médium et objet d'enseignement, et qui amène l'élève à prendre en charge sa propre communication orale dans le but de développer chez lui une réelle compétence de communication.

Nous avons également traité de l'importance des spécificités de l'oral en formation des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. Nous aimerions ajouter que la qualité de la langue orale doit aussi faire partie de la formation de tous les futurs enseignants, peu importe la discipline. En effet, les enseignants sont trop souvent les seuls modèles de langue orale soutenue à l'école (Viau, 1999, p. 2). Il est donc primordial que la norme à l'oral soit maîtrisée. Les futurs enseignants doivent être conscients de l'importance de la diction, des faits prosodiques et de la langue en tant qu'outil de communication. C'est à l'université que revient la tâche de

s'assurer que la compétence professionnelle « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 69) soit maîtrisée. À l'aube de la réforme de l'éducation au secondaire, la maîtrise de la langue orale et une solide formation en didactique de l'oral sont au cœur du développement des compétences transversales et doivent inévitablement faire partie de la formation initiale des enseignants de toutes les disciplines.

Références

- Bain, D. (1991). Problèmes psychopédagogiques de l'oral : les leçons d'une expérience. In M. Wirthner, D. Martin et Ph. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée* (p. 95-125). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Caillier, J. (2002). Traces de réflexivité dans la classe : développement d'une socialité cognitive par le biais de pratiques langagières scolaires. In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 53-72). Paris : Presses universitaires de France.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). Introduction. In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, (p. 1-23). Paris : Presses universitaires de France.
- Chafe, W. L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D.R. Olson, N. Torrance et A. Hildyard (dir.), *Literacy, language and learning* (p. 105-123). London : Cambridge University Press.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Dispaux, G. (1984). *La logique et le quotidien*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Doutreloux, J.-M. (1985). Au programme : l'oral. *Liaisons*, 9(3), 29-37.
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- Gouvernement du Québec. (1969). *Programme d'études des écoles secondaires. Langues et littératures*. Programme-cadre de français. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1980a). *Programme d'études, français langue maternelle, 1^{re} secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1980b). *Programme d'études, français langue maternelle, 3^e secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1980c). *Programme d'études, français langue maternelle, 5^e secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1995). *Programmes d'études. Le français enseignement secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1997). *Addenda au programme de français du secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Le programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Domaine des langues – Français langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2003). La culture scolaire en classe de français langue maternelle au Québec : place de l'enseignement de l'oral, de son évaluation et de la construction des connaissances. In *Actes du colloque pluridisciplinaire international « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »*. (Cédérom). Bordeaux : IUFM d'Aquitaine-Université Victor Segalen Bordeaux 2.

- Le Cunff, C. et Romian, H. (1991). Regards rétrospectifs et prospectifs sur une problématique. *Repères, numéro thématique « Recherches en didactique du français langue maternelle »*, 3, 173-188.
- Ostiguy, L. et Gagné, G. (1992). La place de l'activité métalinguistique dans le développement de la langue orale. *Québec français*, 84, 45-47.
- Perrenoud, Ph. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral. In M. Wirthner, D. Martin et Ph. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée* (p. 15-40). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Pietro, J.-F. de et Wirthner, M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Tranel*, 25, 29-49.
- Plessis-Bélaire, G. (1994). N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école? *Québec français*, 94, 25-27.
- Roulet, E. (1991). La pédagogie de l'oral en question(s). In M. Wirthner, D. Martin et Ph. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée* (p. 41-54). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B., de Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Erard, S., Haller, S., Kaneman, M., Moro, C. et Zahnd, G. (1997). L'oral s'enseigne! *Enjeux*, 39-40, 80-99.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Québec: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Québec: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Wirthner, M. (1991). L'oral comme expérience de soi et rapport à l'autre. In M. Wirthner, D. Martin et Ph. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée* (p. 195-203). Paris: Delachaux et Niestlé.

